Niveau(x) d'enseignement 4 Numéro EDUQ 9270286
Centre d'intérêt 260

Commission scolaire régionale Meilleur. Services éducatifs

La rééducation des troubles d'apprentissage en français au niveau de secondaire I à l'Ecole polyvalente Sacré-Coeur, dénombrement flottant / Commission scolaire régionale Meilleur, Services éducatifs. -- Granby : La Commission, 1975.
91 f. ; 28 cm.

Descripteur(s): Trouble d'apprentissage * Adaptation scolaire * Français (Langue) * Difficulté de lecture * Orthographe * Dyslexie * Dysorthographie * Dépistage * Orthopédagogie * Rééducation * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Ecole polyvalente Sacré-Coeur

Identificateur(s) de sujet: Dénombrement flottant

En 1974-1975, la Commission scolaire régionale Meilleur a pu bénéficier d'une norme spéciale, prévue par la technique du dénombrement flottant, pour les élèves présentant des troubles d'apprentissage en lecture et en orthographe, au niveau de secondaire I, à l'Ecole polyvalente Sacré-Coeur. Ainsi, des mesures orthopédagogiques appropriées ont été dispensées à ces élèves en vue de favoriser leur intégration maximale dans leur milieu scolaire régulier. Le document fait état des études et de l'expérimentation effectuées à cet effet à la commissions scolaire. L'analyse des résultats obtenus témoigne d'une amélioration du rendement en lecture, en lexique et en orthographe.

Type de document:

CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION
1940, BOUL. HENRI-BOURASSA EST
MONTRÉAL ... H2G 1G2

La Commission Scolaire Régionale Meilleur
SIÈGE SOCIAL: 261, RUE LAURIER, GRANBY, QUÉ. J2G 5K9

9270286

Au cours de l'année scolaire 1974/75, le Service de l'Enfance Inadaptée du Ministère de l'Education a permis à la Commission Scolaire Régionale Meilleur, de dispenser des mesures orthopédagogiques appropriées à des élèves inscrits dans des groupes réguliers, de secondaire I, mais présentant des difficultés spécifiques d'apprentissage en lecture et en orthographe.

A l'aide de cette norme particulière, prévue par la technique du dénombrement flottant, et qui favorise hautement l'intégration maximale de l'élève en difficultés d'apprentissage dans son milieu normal, la Commission Scolaire Régionale Meilleur a procédé à des études et à une expérimentation scientifiques qui font l'objet de cette recherche.

Il nous fait donc plaisir de vous présenter le cheminement global des études effectuées par notre Commission Scolaire à cet effet.

LES SERVICES EDUCATIFS

Commission Scolaire Régionale Meilleur

Nous désirons remercier les personnes suivantes qui ont collaboré directement ou indirectement à cette étude:

. Madame Françoise Beaudoin, Orthopédagogue

. Madame Vicky Fumegalli, A.D.P. en Enfance Inadaptée

. Monsieur Philippe Ménard, Principal à l'école polyvalente Sacré-Coeur

. Monsieur Edmond Tétreault, Principal-Adjoint à l'école polyvalente Sacré-Coeur

. Les professeurs réguliers impliqués dans le déroulement de la rééducation à l'école polyvalente Sacré-Coeur.

Nous exprimons notre reconnaissance à Monsieur Lucien Lambert, D.G.A., Directeur des Services de l'Enseignement et à Monsieur Réginald Deslandes, Directeur des Services aux Etudiants, pour leur collaboration et leur entière coopération à cette recherche.

Pierre Gauthier
Psychologue

Léonard Pelletier
Coordonnateur en Enfance Inadaptée

CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION
1940, BOUL. HENRI-BOURASSA EST
MONTRÉAL H2B 1S2

COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE MEILLEUR

SERVICES EDUCATIFS

LA REEDUCATION DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE EN FRANCAIS AU NIVEAU DE SECONDAIRE I À L'ECOLE POLYVALENTE SACRE-COEUR

(DENOMBREMENT FLOTTANT)

MAI 1975

Table des matières

Page

Chapître premier - Contexte théorique 1

A- Historique du projet.. 2

-Les recherches antérieures.............................. 3

-Demande de la C.S.R.M. au Ministère de l'Education... 6

-Réponse du Ministère de L'Education à la C.S.R.M..... 14

-Projet pilote provincial.............................. 18

-Réponse du Ministère de L'Education au projet de l'A.D.P.E.I...................................... 24

B- L'orthopédagoque et sa fonction de rééducation en dénombrement flottant.................................. 26

C- Définition des troubles d'apprentissage en français...... 34

I) Notion de la dyslexie................................ 34

2) Notion de la dysorthographie.......................... 39

Chapître deuxième - Description du projet....................... 43

A- Les instruments utilisés pour le dépistage des élèves ayant des troubles spécifiques d'apprentissage........... 44

I) Au niveau de l'intelligence.......................... 46

2) Au plan de la lecture................................ 46

3) Au plan de l'orthographe............................. 51

4) Dossier personnel des étudiants...................... 55

5) Dossier cumulatif des élèves......................... 55

B- L'échantillon des étudiants.............................. 56

A) Au plan intellectuel.................................. 56

B) Au plan lecture et au plan orthographe................ 58

C- Les conditions rééducatives spécifiques à la Commission Scolaire Régionale Meilleur............................... 62

A) Les conditions ambiantes.............................. 62

I) Aspect physique.................................. 62

2) Rencontres d'information et de sensibilisation.. 63

3) La pédagogie de l'expérimentation................ 63

B) La réalisation de l'expérimentation................... 67

I) Le processus général............................. 67

2) Les séances de rééducation....................... 70

3) Les séances d'apprentissage en intégration dans les groupes réguliers (Team-Teaching)........... 71

4) Les rencontres individuelles avec les professeurs réguliers................................. 72

Chapitre troisième - Présentation et analyse des résultats........... 74

A) Au plan lexique....................................... 75

I) Au niveau du groupe contrôle..................... 77

2) Au niveau du groupe témoin....................... 78

B) Au plan orthographe................................... 79

I) Au niveau du groupe contrôle..................... 82

2) Au niveau du groupe témoin....................... 83

Conclusion et recommandations.................................... 86

CHAPITRE PREMIER

CONTEXTE THEORIQUE

A) HISTORIQUE DU PROJET

Un élève qui entreprend le cours secondaire après avoir complété sept années au cours élémentaire et qui présente une insuffisance académique, ne peut entreprendre ce cours avec un maximum de chances de réussite et sans risque de troubles d'ordre psychologique dans un avenir plus ou moins rapproché, si on ne lui offre pas une possibilité de récupération.

Si en plus l'étudiant manifeste un retard scolaire qui ne peut faire l'objet d'un rattrapage dans l'espace d'une année, il devient alors nécessaire de lui offrir un milieu scolaire adapté à ses capacités en vue de favoriser son intégration sociale éventuelle.

Plusieurs raisons peuvent expliquer les insuffisances scolaires notées chez certains élèves. Songeons à un retard de langage originant d'une surdité ou d'une pauvreté au plan culturel ou au plan de la stimulation. Songeons aussi à un déficit des organes sensoriels, à une atteinte cérébrale, à une immaturité affective originant d'une surprotection, d'un rejet, ou d'un milieu familial troublé.

Face à une telle situation, le Service de l'Enseignement de la Commission Scolaire Régionale Meilleur a demandé au Service de Psychologie d'évaluer la population des cours d'Appoint.

LES RECHERCHES ANTERIEURES

Cette évaluation portait sur plusieurs plans: intellectuel, académique, personnalité, santé, motivation, socio-familial. Nous vous présentons les conclusions de cette étude.

Nous avons conclu que les élèves des cours d'Appoint se comparaient, quant à leur rendement académique, aux élèves de cinquième année. Parallèlement, nous avons constaté que ces mêmes élèves d'Appoint obtenaient un quotient intellectuel moyen de 79 et de ce fait nous ne notions aucune différence significative avec les élèves déjà inscrits au Professionnel Court.

Au plan académique, les résultats obtenus illustraient bien chez ces élèves, un retard effectif de deux (2) ans par rapport aux exigences requises, tandis que l'élève ne dénotait dans bien des cas qu'un retard chronologique d'une année.

Notons que, plus le décalage entre le niveau d'acquisition scolaire réel et le niveau que devrait avoir atteint l'élève est grand, plus il devient alors onéreux d'entreprendre une récupération effective. Elle peut même alors s'avérer impossible ou inutile d'autant plus que, bien souvent, l'absence de motivation est en proportion avec ce retard.

Il appert donc que les étudiants des cours d'Appoint

se situaient (académiquement et psychologiquement) à une étape où les chances d'une récupération valable étaient limitées et dépendantes du contexte académique.

Nous avons recommandé en ce sens qu'un enseignement spécialisé soit dispensé à l'intérieur d'un contexte règlementé par la norme 1:12. Pour permettre un tel enseignement, il était nécessaire de regrouper à l'intérieur de ces cours les élèves présentant un retard académique similaire.

Pour continuer l'étude entreprise, en 72-73, au sujet du portrait-type des cours d'Appoint, nous avons voulu, en 73-74, vérifier la présence de Troubles Spécifiques d'Apprentissage au niveau de ces cours. Cette étude concernait cinq plans: l'intelligence, l'acuité visuelle, la lecture, l'orthographe, les mathématiques. D'après les résultats obtenus, le Service de Psychologie mentionnait que les troubles d'Apprentissage se manifestaient surtout au niveau de la lecture et de l'orthographe.

Au niveau de la lecture, les élèves des cours d'Appoint présentaient un retard lexique moyen de 4 ans et 8 mois. D'après Pierre Debray, cela équivaudrait à une dyslexie majeure. A partir de cette constatation, le Service de Psychologie avait recommandé une récupération lexique individuelle. Au niveau de l'orthographe, le

problème nous semblait aussi grave puisque 73% des élèves des cours d'Appoint présentaient des troubles graves d'orthographe.

A la lecture de ces faits, nous avions conclu que ces élèves présentaient des Troubles Spécifiques d'Apprentissage en lecture et en orthographe.

Comme ceux-ci avaient, en général, une année scolaire pour récupérer, nous suggérions qu'ils bénéficient des meilleures conditions académiques pour réussir cette récupération; sans rééducation individuelle, nous n'atteignions pas l'objectif premier de ces classes, qui était de permettre aux élèves, après une année de récupération, d'accéder en Secondaire I régulier en français, puisque seulement 20% des élèves venant de ces cours étaient en situation de réussite en Secondaire I.

Etant donné ces faits, nous avons demandé que la Commission Scolaire Régionale Meilleur puisse bénéficier d'une norme spéciale pour les élèves présentant des Troubles d'Apprentissage au secondaire par la technique du Dénombrement Flottant. Ainsi nous croyions qu'une rééducation, dans de telles conditions, atteindrait davantage l'objectif premier de ces cours.

Pour faire suite à ces deux études, la Commission Scolaire Régionale Meilleur a demandé au Ministère de l'Éducation l'autorisation d'organiser la rééducation par la technique du Dénombrement Flottant. Nous vous présentons la demande de la Commission Scolaire Régionale Meilleur.

DEMANDE DE LA C.S.R.M. AU MINISTÈRE

La Commission Scolaire Régionale Meilleur

SIÈGE SOCIAL: 261, RUE LAURIER, GRANBY, QUÉ.

Le 15 août 1974.

Ministère de l'Education
Service de l'Enfance Inadaptée
A l'attention de M. Clément Thibert, Directeur
Complexe "G"
Cité parlementaire
Québec.

Objet: Renseignements sur l'organisation de la rééducation par la technique du dénombrement flottant pour l'année 1974/75

Monsieur Thibert,

Pour faire suite à votre lettre du 23 juillet dernier adressée à M. Jacques Dubois, Directeur général de notre Commission Scolaire, concernant certains renseignements que vous vouliez connaître au sujet de la rééducation, par rapport à notre requête officielle d'autorisation en date du 4 juillet 1974, vous trouverez ci-inclus les renseignements concernés.

De plus, nous annexons à ces renseignements copie d'un travail de recherche effectué sur le même sujet, par notre Régionale, au cours de l'année scolaire 1973/74.

Si des explications supplémentaires vous étaient utiles, il me fera plaisir de vous rencontrer personnellement à ce sujet, et d'en discuter avec vous.

Veuillez agréer, Monsieur Thibert, l'expression de mes sentiments distingués.

Léonard Pelletier,
Coordonnateur de l'enseignement professionnel et de l'Enfance Inadaptée.

LP/rg

c.c. à M.M. Jacques Dubois et Lucien Lambert.
Documents inclus.

La direction générale, les services de l'enseignement et aux étudiants sont situés à 261 rue Laurier, Granby, Qué.
Les services financiers, de l'équipement, du personnel et de l'éducation des adultes sont situés à 55 rue Court, Granby, Qué.
TÉL. (514) 378-8491

La Commission Scolaire Régionale Meilleur

SIÈGE SOCIAL: 261, RUE LAURIER, GRANBY, QUÉ.

RENSEIGNEMENTS SUR L'ORGANISATION DE LA REEDUCATION PAR LA TECHNIQUE DU DENOMBREMENT FLOTTANT POUR L'ANNEE SCOLAIRE 1974/75

Depuis déjà quelques années, le Service de l'Enfance Inadaptée du Ministère de l'Education permet aux commissions scolaires et aux commissions régionales, à certaines conditions, de dispenser des mesures orthopédagogiques appropriées (rééducation) à des élèves inscrits dans des groupes réguliers, mais présentant des difficultés spécifiques d'apprentissage.

Devant l'utilisation de cette norme particulière permise par le Ministère de l'Education et qui favorise hautement l'intégration maximale de l'élève en difficultés d'apprentissage dans son milieu normal, la Commission Scolaire Régionale Meilleur a procédé à des études scientifiques qui l'ont amenée récemment à poser une requête officielle au Service de l'Enfance Inadaptée du Ministère de l'Education, dans le but de bénéficier, pour l'année scolaire 1974/75, de l'utilisation de cette norme pour l'application de la rééducation par la technique du dénombrement flottant.

Permettez-nous de vous exposer le cheminement des études effectuées par notre Commission Scolaire à cet effet.

...

La direction générale, les services de l'enseignement et aux étudiants sont situés à 261 rue Laurier, Granby, Qué.
Les services financiers, de l'équipement, du personnel et de l'éducation des adultes sont situés à 55 rue Court, Granby, Qué. TÉL. (514) 378-8491

1)- RECHERCHES EFFECTUEES PAR LA COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE AUPRES DES ELEVES PRESENTANT DES DIFFICULTES SPECIFIQUES D'APPRENTISSAGE

Par suite de l'obligation pour les commissions scolaires de procéder à l'application de l'article 24 du Règlement No. 7 du Ministère de l'Education, article qui oblige les élèves de l'élémentaire, après sept (7) années d'études, à graduer au cours secondaire, notre Commission Scolaire a entrepris, dès septembre 1972, une première recherche visant à décrire certains élèves de secondaire I impliqués dans cette promotion automatique. Cette première description s'est effectuée sur six (6) plans différents: intellectuel - pédagogique - physique - personnalité - motivation et socio-familial. Sur le plan pédagogique, la recherche n'a pas fait ressortir suffisamment le problème des troubles spécifiques d'apprentissage et nous avons préféré alors poursuivre nos études beaucoup plus en profondeur, au cours de l'année 1973/74.

Dès septembre 1973, une seconde recherche a été menée par le Service de Psychologie de notre Commission Scolaire (recherche jointe en annexe à ce document), et qui portait sur une clientèle identique à celle de l'année précédente, clientèle promue automatiquement de l'élémentaire au secondaire. Cette fois, l'étude a été intégralement axée sur le problème des troubles spécifiques d'apprentissage pour certains élèves réguliers de secondaire I (à ratio 1/17).

Cette dernière recherche a été, pour nous, définitivement concluante, et à la lecture des résultats, nous nous apercevons que certains élèves de 12 et 13 ans de secondaire I, d'intelligence normale ou supérieure, vivent une situation pédagogique dramatique, et sont aux prises avec des problèmes majeurs de dyslexie et de dysorthographie; sans le bénéfice de mesures pédagogiques correctives spécialisées, ces élèves doivent s'orienter, à très courte échéance, vers l'enseignement professionnel secondaire court.

Face à cette situation, notre Commission Scolaire a donc procédé à une requête officielle auprès du Service de l'Enfance Inadaptée du Ministère de l'Education, dans le but d'appliquer la rééducation par la technique du dénombrement flottant.

II)- RENSEIGNEMENTS SUR LA REQUETE ELLE-MEME

A la demande du Directeur du Service de l'Enfance Inadaptée du Ministère de l'Education, voici certains renseignements consécutifs aux recherches effectuées et pertinents à la requête elle-même:

a) Qualifications du spécialiste:

Le spécialiste retenu pour appliquer les mesures de pédagogie corrective a répondu aux exigences que nous avons posées au départ, à savoir:

. Venir du milieu -
. Expérience dans l'enseignement régulier de niveau élémentaire et secondaire et compétence reconnue -
. Expérience et compétence dans l'enseignement spécialisé de niveau élémentaire et qualifications légales appropriées -
. Baccalauréat en orthopédagogie.

Ces exigences ont été posées de façon à assurer à l'ensemble de l'opération le maximum de chances de succès au plus grand bénéfice des élèves impliqués.

b) Limites de l'expérimentation:

Cette mesure spécifique de rééducation ne sera appliquée que dans une seule école et avec un seul rééducateur, pour nous permettre de poursuivre avec celui-ci toutes les recherches inhérentes à la tâche qui lui est dévolue. Cette exigence a été posée malgré des pressions du milieu pour étendre davantage cette mesure spécifique.

c) Acceptation par le personnel de l'école:

Le personnel de direction et l'ensemble du personnel enseignant de l'école où sera implantée la rééducation ont été informés et instruits de tous les aspects de la formule, et ils se sont engagés à collaborer à sa réalisation. De plus, cette même information a été dispensée et acceptée par les

membres du Comité des Politiques pédagogiques, de la Table de gestion et du Conseil exécutif de la Commission Scolaire Régionale Meilleur.

d) Clientèle scolaire - Niveau académique:

La clientèle scolaire qui bénéficiera de ces mesures pédagogiques correctives appropriées, est composée d'élèves réguliers qui gradueront de l'élémentaire en secondaire I en septembre 1974, d'intelligence normale ou supérieure, et qui sont identifiés nettement comme dyslexiques et/ou dysorthographiques, tel que cela est décrit dans la recherche ci-jointe. Pour ces élèves, malgré la présence de leur professeur régulier, les services d'un rééducateur spécialisé sont absolument indispensables, sinon ils vont échouer lamentablement leur français au cours de la prochaine année académique. Une cinquantaine d'élèves seront impliqués dans ce processus de rééducation au cours de l'année, ce qui correspond à moins de 1% de la population scolaire globale de notre Régionale.

e) Régime pédagogique régulier des élèves concernés:

Tel qu'il a été mentionné précédemment, il s'agit d'élèves réguliers qui seront en secondaire I en septembre prochain, qui apparaîtraient normalement sous le ratio 1/17, et pour lesquels la formule du dénombrement flottant en fera apparaître vingt-quatre (24) sous le ratio 1/12. Ils seront intégrés dans une école secondaire polyvalente de 1er cycle (secondaire I - II et III et professionnel court).

Ces élèves qui côtoieront dans des groupes scolaires réguliers d'autres élèves qui n'auront pas à suivre des périodes de rééducation, auront le profil scolaire suivant: enseignement religieux - éducation physique - français - anglais - mathématiques - arts - géographie et activités étudiantes. L'horaire de l'élève est de huit (8) périodes de quarante (40) minutes chacune par jour (à l'exception de la dernière période de la journée qui est de trente-cinq (35) minutes), ce qui fait un total de quarante (40) périodes par semaine.

les périodes sont jumelées, ce qui favorisera hautement la rééducation dans certains cas, et les disciplines académiques réguliéres s'échelonnent tout au long de la semaine selon le système en vigueur dans toute école secondaire polyvalente. Lors d'une journée de classe, l'élève pourra recevoir, par exemple, deux (2) périodes de français, deux (2) périodes de mathématiques, deux (2) périodes d'anglais et deux (2) périodes d'arts; et ainsi de suite tout au long de la semaine. Une demi-journée fixe par semaine est réservée aux activités étudiantes.

6) Rééduca''on et tâches du rééducateur:

C'est à l'intérieur de son régime pédagogique régulier que l'élève se verra dispenser des séances de rééducation, et plus particulièrement lors des périodes de français, le tout en accord avec le personnel enseignant régulier impliqué. On pense actuellement que les périodes de rééducation pourraient s'échelonner de quatre-vingts (80) à cent soixante (160) minutes par semaine, en petits groupes homogènes de trois (3) à cinq (5) élèves où, d'une façon exceptionnelle, individuellement, tout dépendant de l'intensité et de la gravité du trouble spécifique. Une moyenne approximative de vingt-cinq (25) élèves seront vus hebdomadairement. En dehors de ses périodes de rééducation, l'élève réintégrera son groupe normal et poursuivra son programme avec son professeur régulier.

Quant au rééducateur, il sera pleinement et totalement considéré comme un enseignant à part entière avec une tâche spécifique qui sera celle "de dispenser des mesures pédagogiques correctives avec les instruments et les techniques qui lui sont propres". Que ce soit au niveau du diagnostic, de l'évaluation, de la rééducation, du follow-up, il demeurera constamment en contact avec les ressources humaines qui l'entourent, autant sur le plan du personnel professionnel enseignant que du personnel professionnel non-enseignant. Ces liaisons sont absolument indispensables dans tout processus de rééducation, quel qu'il soit. Son horaire lui permettra d'ailleurs d'assurer ces relations.

Qu'il nous suffise de mentionner finalement, que l'Agent de développement pédagogique de notre région, spécialiste en rééducation, qu'un psychologue attitré et que le coordonnateur de l'Enfance Inadaptée de notre Régionale, seront constamment en contact direct avec l'orthopédagogue pour assurer le succès de l'opération pour le plus grand bénéfice des élèves impliqués.

La Commission Scolaire Régionale Meilleur a définitivement pris les mesures requises pour s'assurer de la validité et de la rentabilité de ce projet. Par les recherches qu'elle a effectuées, par les qualifications de son spécialiste, par les limites qu'elle s'est imposée, par l'acceptation du personnel impliqué, par la clientèle rigoureusement sélectionnée et par le processus de rééducation prévu à l'intérieur d'un régime pédagogique régulier, elle est en mesure d'affirmer qu'elle pourra mener à terme ce projet important.

Léonard Pelletier,
Coordonnateur de l'enseignement professionnel et de l'Enfance Inadaptée.

LP/rg

16 août 1974

REPONSE DU MINISTÈRE À LA C.S.R.M.

Après lecture du document, le Ministère de l'Education a autorisé le projet de la Commission Scolaire Régionale Meilleur, lequel consiste à organiser la rééducation des Troubles d'Apprentissage par la technique du Dénombrement Flottant. Voici, l'autorisation du Ministère de l'Education:

GOUVERNEMENT
DU QUÉBEC
MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE
DE L'ENSEIGNEMENT
ÉLÉMENTAIRE
ET SECONDAIRE

CENTRE ADMINISTRATIF G,
1035, RUE DE LA CHEVROTIÈRE,
QUÉ. G1A 1H9

Québec, le 23 octobre 1974.

Monsieur Jacques Dubois,
Directeur général,
Commission régionale Meilleur,
261, rue Laurier,
Granby,
Cté Shefford.
J2G 5K9.

OBJET: Autorisation d'organiser les enseignements pour divers groupes d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.
Année scolaire 1974-1975.

Monsieur le Directeur général,

Vous trouverez, ci-joint, l'autorisation d'organiser les enseignements requis par divers groupes d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Cette autorisation est valable pour l'année scolaire 1974-1975. Elle servira ultérieurement au Service de l'Enfance inadaptée pour établir le nombre maximum d'élèves auxquels s'appliquera le financement des enseignements destinés à ces élèves.

Je vous rappelle que cette autorisation et, ultérieurement, le financement spécial ne seront considérés que si les conditions énoncées dans la directive 08-02-08 du Recueil de gestion des commissions scolaires, en date du douze (12) janvier 1973, sont respectées.

.../2

L'application de ces prescriptions et celle de toute mesure nécessitée par la condition d'inadaptation de ces élèves, seront vérifiées au moment où le Service de l'Enfance inadaptée analysera, pour fins de subvention, le rapport annuel établissant l'organisation de vos enseignements.

Je vous souhaite bonne réception de la présente et vous prie d'agréer l'expression de mes sentiments distingués.

Le Directeur du Service
de l'Enfance inadaptée,

Clément Thibert

CLEMENT THIBERT

CT/md.

Pièce jointe.

Ampliation à Monsieur Léonard Pelletier, C.E.I.,
la Direction générale du Financement.

QUEBEC

MINISTERE DE L'EDUCATION — DIRECTION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT ELEMENTAIRE ET SECONDAIRE

Réf.: 08-02-08

AUTORISATION RELATIVE A L'ORGANISATION DES ENSEIGNEMENTS POUR LES ELEVES EN DIFFICULTE D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

Commission scolaire: régionale MEILLEUR — Année scolaire: 1974-75

Territoire de la C.S.R. ____________ (région adm. # 6 sud)

IDENTIFICATION DES GROUPES	NOMBRE D'ELEVES			
	Maternelle	Elémentaire	Secondaire	Total
Classes d'attente				
Troubles légers d'apprentissage (classe de récupération)				
Troubles de l'apprentissage (dénombrement flottant)			24	24
Troubles graves de l'apprentissage			30	30
Débilité mentale légère			186	186
Débilité mentale moyenne			32	32
Infirmité motrice (non-intégrable)				
Infirmité motrice cérébrale moyenne				
Infirmité motrice cérébrale grave				
Déficiences physiques				
Epilepsie non médicalement contrôlée				
Semi-surdité				
Surdité				
Semi-cécité				
Cécité				
Perturbation affective grave			40	40
Déviations multiples				
TOTAUX			312	312

Le Directeur du Service de l'Enfance Inadaptée

CLEMENT THIBERT

Le Directeur général de l'Enseignement Elémentaire et Secondaire

KATHLEEN FRAIKOEUR HENDRIKS

Date de la sanction: 23 octobre 1974.

N.B. La présente annule et remplace l'autorisation sanctionnée le 25 septembre 74.

PROJET PILOTE PROVINCIAL

L'Agent de Développement Pédagogique en Enfance Inadaptée de la Zone 4 et 5, Mme Vicki Fumegalli, a obtenu l'assentiment total du Ministère de l'Education pour réaliser avec les spécialistes de la Commission Scolaire Régionale Meilleur ce projet structuré de développement pédagogique. Nous vous présentons le document écrit par Mme Fumegalli au sujet de ce projet:

COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE MEILLEUR

TROUBLES D'APPRENTISSAGE SCOLAIRE AU SECONDAIRE

DENOMBREMENT FLOTTANT

PROJET STRUCTURE DE DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE

1974-1975

A) TITRE DU PROJET:

La rééducation (lecture et écriture) par la technique du Dénombrement Flottant en Secondaire I à la Commission Scolaire Régionale Meilleur.

B) IDENTIFICATION DU PROBLEME ET JUSTIFICATION DU PROJET:

On a toujours pensé que la rééducation de la lecture et de

l'orthographe était possible seulement au niveau élémentaire et cela parce que l'on croit qu'au niveau secondaire, l'élève ayant subi trop de frustrations et d'échecs dans sa tâche d'écolier à l'élémentaire, a perdu tout intérêt à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'école en général.

Cette perspective pessimiste est au moins discutable:

- Si l'avenir scolaire de l'enfant intellectuellement peu doué est relativement sombre en ce qui concerne sa satisfaction et sa valorisation personnelle, pour l'enfant d'intelligence normale et aux intérêts variés, d'âge secondaire, la situation est plus encourageante.

- Souvent, l'enfant qui a présenté un retard pédagogique pendant cinq (5) ans et qui a été promu automatiquement en Secondaire I, malgré ses déficiences très évidentes en lecture et en écriture, à son entrée dans le monde de la pré-adolescence, côtoie des camarades plus adultes, subit une espèce de choc émotif qui peut le conduire à trouver une motivation jamais ressentie auparavant, i.e. une motivation à apprendre, à savoir, à suivre la vie avec ses intérêts, (de sports, de vie sociale, d'amusements, d'aventures, de faits de vie courante).

- Au cours élémentaire, la vie de l'enfant était plus ou moins toute immergée dans le jeu; au cours secondaire, les intérêts intellectuels se font plus abstraits et universels; plus le pré-adolescent

veut se mettre en valeur dans son groupe social, plus il recherche l'estime de ses parents et l'amitié de l'adulte.

- Avec toute sa bonne volonté, le pré-adolescent en question se trouve devant une difficulté instrumentale; il ne sait pas lire ou pour lui, la lecture présente une difficulté qui l'empêche de progresser dans tous les domaines de la connaissance.

Alors, nous pensons que:

"Si la bonne volonté et une motivation nouvelle trouvent une aide précise, une sorte d'assistance individuelle pour la difficulté éprouvée, l'élève peut envisager une poursuite heureuse de sa carrière d'étudiant, et une source de revalorisation personnelle".

La rééducation en Secondaire I par la technique du Dénombrement Flottant, nous semble une des meilleures réponses aux besoins de cette clientèle; naturellement, les moyens, les techniques de rééducation, les étapes à suivre dans cette action curative seront différentes de celles employées au niveau élémentaire, mais adaptées à l'âge chronologique, aux intérêts psychologiques et aux difficultés de ces élèves.

C) <u>EXPLICATION DE LA FORMULE DU DÉNOMBREMENT FLOTTANT</u>:

Le Dénombrement Flottant indique un type de rééducation en

lecture et en écriture réalisé d'une façon individuelle ou semi-collective. L'enseignant, qui, dans ce cas, a reçu une préparation universitaire spécifique en rééducation reçoit dans son bureau un élève, deux, trois, quatre ou cinq, selon les besoins de ces mêmes élèves. Les élèves se rendent dans le local de rééducation selon un horaire et une entente préalables entre les professeurs des différents groupes et le rééducateur.

Ce groupement d'élèves s'identifie comme "flottant", parce que les élèves ne sont pas toujours les mêmes; au contraire, si l'action est effective et les résultats positifs, l'on assiste à une fluctuation très variée de cette clientèle. Si par exemple, un groupe de cinq (5) enfants, traités pour troubles de confusion perceptuelle et spatiale, a surmonté ses difficultés, ceux-ci réintègrent à plein temps les groupes réguliers et d'autres élèves prennent la place. Cette élasticité des procédés permet aux élèves de fournir un effort maximal et de renforcer positivement leur rendement et leur comportement scolaire par une forme d'émulation avec eux-mêmes hautement éducative.

D) <u>OBJECTIF TRANSITOIRE</u>:

Recherche de techniques et de moyens de rééducation pour les troubles de l'apprentissage scolaire en Secondaire I.

E) OBJECTIF FINAL:

Rendre l'élève autonome dans la lecture et l'écriture afin qu'il puisse poursuivre les études secondaires régulières.

F) DESCRIPTION DE L'EXPERIENCE:

Etude comparative au niveau de la rééducation en lecture et en orthographe d'un groupe contrôle de garçons de Secondaire I (régulier) bénéficiant d'une rééducation par la formule du Dénombrement Flottant et d'un groupe témoin qui ne profite pas de cette formule spécifique.

G) CLIENTÈLE CONCERNEE:

Un groupe de garçons de Secondaire I d'intelligence normale ou supérieure, présentant des difficultés majeures, moyennes ou mineures de l'apprentissage, évalués selon un diagnostic établi par les Services de Psychologie et de l'Orthopédagogie.

H) ETAPES POUR L'IMPLANTATION DU PROJET AVEC LES PERSONNES DIRECTEMENT CONCERNEES:

1- Information au principal de l'école et à toute l'équipe de professeurs concernés.

2- Collaboration avec le Service de Psychologie et le Coordonnateur en Enfance Inadaptée.

3- Rencontre avec l'orthopédagogue pour fixer le rythme de la collaboration avec l'A.D.P. de la zone.

4- Nombre éventuel de rencontres: une par mois.

I) CONTENU DES RENCONTRES:

Elaboration d'un curriculum de la rééducation à la lecture, et à l'orthographe.

J) EVALUATION:

L'évaluation fournie par l'équipe du Service de Psychologie s'est faite selon la standardisation régionale des tests diagnostiques et des contrôles à caractère pédagogique.

K) L'ECHEANCIER:

Le 25 septembre 1974:

Présentation du projet au Ministère de l'Education, opération A.D.P.

Octobre:

Planification du projet.

Janvier:

Bilan préliminaire.

Mai:

Bilan final - rapport au Ministère.

REPONSE DU MINISTERE AU PROJET DE L'AGENT DE DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE EN ENFANCE INADAPTEE

Nous vous présentons la réponse de M. Pierre Juneau, Spécialiste en Sciences de l'Education, à l'Agent de Développement Pédagogique en Enfance Inadaptée concernant le projet "Rééducation des troubles d'apprentissage au niveau Secondaire I - la formule du Dénombrement Flottant".

GOUVERNEMENT
DU QUÉBEC
MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE
DE L'ENSEIGNEMENT
ÉLÉMENTAIRE
ET SECONDAIRE
1035, RUE DE LA CHEVROTIÈRE,
QUÉ. G1A 1H5

QUÉBEC, le 30 septembre 1974.

Monsieur Léonard Pelletier,
Coordonnateur en enfance inadaptée,
Commission régionale Meilleur,
261, rue Laurier,
Granby,
Comté de Shefford.

OBJET: Projet "Rééducation des troubles de l'apprentissage au niveau secondaire I - la formule du dénombrement flottant".

Monsieur,

Comme vous le savez, le Service de l'Enfance inadaptée a demandé à ses A.D.P.E.I. de préparer avec chacune des zones où ils oeuvrent, un projet spécifique en concordance avec les besoins de la zone, les qualifications de l'A.D.P.E.I. et les besoins en instrumentation pédagogique du Service de l'Enfance inadaptée.

Face au projet que madame Fumegalli A.D.P.E.I. dans les zones 4 et 5 nous présente, nous remarquons que le projet ci-haut nommé à l'objet répond aux exigences du mandat des A.D.P.E.I.

Nous avons très hâte de connaître les conclusions de ce projet et de les analyser.

Nous vous souhaitons une bonne réception de la présente.

Bien à vous,

PIERRE JUNEAU,
Spécialiste en sciences de l'éducation,
Service de l'Enfance inadaptée.

PJ/fr

B) L'ORTHOPEDAGOGUE ET SA FONCTION DE REEDUCATION EN DENOMBREMENT FLOTTANT

L'orthopédagogue est un enseignant qui, ayant reçu une préparation universitaire pertinente, a comme fonction d'exercer une action rééducative auprès des élèves qui, quoique d'intelligence normale, éprouvent des difficultés d'apprentissage.

Il est soumis à toutes les tâches inhérentes à la fonction d'enseignement. Son acte pédagogique est toutefois spécialisé, c'est-à-dire adapté à la difficulté ou aux difficultés d'apprentissage des élèves.

C'est à partir du document écrit par M. Clément Thibert et intitulé: "Projet de définition de tâche du rééducateur en situation de rééducation soit, selon la formule du Dénombrement Flottant, soit dans une classe de récupération" que nous avons structuré la fonction de l'orthopédagogue.

Nous vous présentons le texte officiel du Ministère de l'Education à cet effet:

GOUVERNEMENT
DU QUÉBEC
MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE
DE L'ENSEIGNEMENT
ÉLÉMENTAIRE
ET SECONDAIRE

CENTRE ADMINISTRATIF G
035 RUE DE LA CHEVROTIÈRE
QUÉ G1A 1H9

PROJET DE DEFINITION DE TACHE DU REEDUCATEUR EN SITUATION DE REEDUCATION SOIT, SELON LA FORMULE DU DENOMBREMENT FLOTTANT, SOIT DANS UNE CLASSE DE RECUPERATION.

Qualifications

Le rééducateur doit posséder des qualifications appropriées soit:

a) Autorisation légale et personnelle pour enseigner dans les écoles du Québec (avec mention enfance inadaptée); (article 22.02.06)

b) Détenir un baccalauréat spécialisé en sciences de l'éducation avec mention orthopédagogie ou rééducation.

c) Une concentration de cours d'au moins trente (30) crédits en rééducation dont quinze (15) dans une difficulté d'apprentissage spécifique.

Disposition générale

Le rééducateur est un enseignant qui est soumis à toutes les tâches inhérentes à la fonction d'enseignement. Son acte pédagogique est toutefois spécialisé, c'est-à-dire adapté à la difficulté ou aux difficultés d'apprentissage des élèves.

La classe de maturation et de récupération

Si les élèves ci-avant décrits doivent être soumis par groupes homogènes dans des classes de maturation (attente) ou de récupération, le rééducateur devient le titulaire de cette classe à l'instar de tous les autres titulaires. Son horaire est celui que présente le règlement no 7.

Les groupes en rééducation (dénombrement flottant)

Si les élèves identifiés sous la rubrique "déviation au niveau des apprentissage" ou "trouble d'apprentissage" peuvent bénéficier d'un support pédagogique spécialisé (correction - rééducation) tout en bénéficiant en quasi totalité du régime pédagogique des

élèves dits "normaux" ou "réguliers", le ministère de l'Education préconise alors la formule du dénombrement flottant. Nonobstant les règles qui régissent cette formule, le rééducateur assume alors la charge suivante:

<u>Horaire</u>: celui prescrit par le niveau des élèves auprès desquels il intervient.

<u>Tâches d'enseignement (spécifiques)</u>

I- Dispenser auprès des élèves qui ont été identifiés comme étant en difficulté spécifique d'apprentissage (légère ou grave) des mesures pédagogiques correctives appropriées dites de rééducation.

II- Les groupes d'élèves sont constitués d'élèves normalement assignés à des classes dites "régulières".

.../4

III- La grandeur du groupe varie dépendant du degré de la rééducation, de l'intensité ou de la gravité du trouble spécifique, de l'homogénéité du groupe d'élèves eu égard à leur difficulté.

IV- Le rééducateur, dans l'accomplissement de sa tâche de rééducation, procédera, à l'instar des enseignants, mais avec les instruments et les techniques pédagogiques qui lui sont propres, aux évaluations pédagogiques nécessaires à l'orientation et à la détermination de son acte pédagogique, nécessaires également pour mesurer le degré de la récupération ou de la rééducation.

V- Le rééducateur doit réserver le cinquième de sa tâche hebdomadaire pour établir avec les différents enseignants, titulaires des élèves soumis à la rééducation,

.../ 5

une communication consultative au sein même de la classe du titulaire du ou des élèves concernés et pendant les activités d'apprentissage courantes.

Cette intervention prend un caractère tout à fait naturel dans les aires ouvertes alors que le rééducateur est un membre à part entière de l'équipe d'enseignants.

Dans les classes traditionnelles, le rééducateur peut s'associer directement à l'action de l'enseignant-titulaire, l'assister et lui communiquer séance tenante toute information qui jailllit spontanément de la situation.

.../6

VI- Le rééducateur-enseignant doit tenir à jour et mettre à la disposition du directeur de l'école et des enseignants concernés,un rapport fidèle du processus et des phases de rééducation de chacun des élèves.

VII- Le rééducateur-enseignant doit établir et maintenir les liaisons nécessaires à son travail de rééducation avec les professionnels non enseignants de l'école: conseiller pédagogique, conseiller en enfance inadaptée, psychologue, conseiller d'orientation, etc. .

VIII- Comme tel et dans l'exercice de ses fonctions, le rééducateur est assimilé au personnel enseignant de l'école et soumis à l'autorité du principal.

.../ 7

Tâches d'enseignement (générales)

En vertu du régime qui a cours dans l'école où il est intégré, le rééducateur-enseignant participe à toutes les tâches auxquelles sont astreints les enseignants de cette école par contrainte ou par choix libre.

Traitements et bénéfices

Le rééducateur (enseignant) est soumis à toutes les règles administratives, conventions ou décrets qui régissent le corps des professionnels enseignants.

Le Directeur du Service de l'Enfance inadaptée

Clément Thibert

CLEMENT THIBERT

Québec, le 28 mars 1974.

c) DEFINITION DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE EN FRANCAIS

Les recherches et les publications concernant les troubles spécifiques d'apprentissage (dyslexie et dysorthographie) chez les enfants furent au cours des dernières années très abondantes.

Le premier fait que nous constatons lorsque nous parlons de dyslexie et de dysorthographie est le suivant: les différents auteurs ne semblent pas s'entendre sur la notion même des termes.

Ils essaient de définir ces termes à partir des différentes écoles dont ils font partie. Nous vous présentons quelques définitions d'auteurs:

1) Notion de la dyslexie:

. Ainsi, Malgreen qui a été l'un des pionniers définit cette difficulté par ses effets; il la caractérise ainsi:

- Difficultés à apprendre à lire et à écrire.
- Progrès de la lecture et de l'écriture constamment en dessous de la moyenne de la classe.
- Discordance entre les résultats en lecture-écriture et l'intelligence générale.

Qu'est-ce que la dyslexie?

Deux auteurs, Muchielli et A. Rey, nous résument les différentes définitions. Selon eux, le dyslexique n'analyse pas. Ou il globalise à partir d'une perception embarassante et alors il devine, juxtapose, anticipe ou répète et cela se traduit par l'addition ou l'omission de lettres, des mots déformés, des lettres inversées, car il résulte de cette perception globalisatrice un à-peu-près où les lettres sont tantôt à une place tantôt à une autre. Ou bien, ne pouvant au contraire percevoir un ensemble, il s'englue dans un détail, sépare maladroitement, et l'effet devient le même puisque, obligé de s'arracher, comme le dit A. Rey, de certains éléments, il va en sauter, oublier des lettres et des syllabes entières, mais aussi revenir sur des détails dont il ne peut se détacher, ce qui donnera des lettres ajoutées et des mots déformés.

Or, selon Jadoulle, un spécialiste des troubles d'apprentissage, trois possibilités peuvent se présenter:

A- Des difficultés surgies au début de l'apprentissage de la lecture sont éliminées assez rapidement par des exercices appropriés.

B- Ou des difficultés au début de l'apprentissage, suffisamment dominées par une intelligence bonne, n'apparaissent pas, leur

cause n'est pas combattue, et à un niveau plus élevé de scolarité surgissent des difficultés inattendues.

C- Ou bien des difficultés perçues dès le début persistent et la déficience qui les justifie est tenace. Les perturbations non seulement retardent l'apprentissage de la lecture mais troublent le travail mental.

Les catégories B et C nous intéressent davantage car les élèves des cours d'Appoint ont connu au moins deux années d'échec scolaire et cela surtout au deuxième cycle du niveau élémentaire.

Quand il est question de dyslexiques, il est important de faire la différence entre le retard scolaire et les troubles spécifiques d'apprentissage. Si nous appliquons ces différentes notions au domaine scolaire, nous pouvons dire que la dyslexie est bien une difficulté scolaire, c'est-à-dire, dans le cadre de la classe suivie par l'étudiant, une inadaptation représentée par une non-réussite dans les domaines de la lecture et de l'orthographe, aussi bien dans les exercices spécialisés que dans toutes les disciplines où l'étudiant doit composer des phrases et transmettre une pensée personnelle ou acquise dans le cadre scolaire. Mais il y a retard scolaire si l'étudiant atteint un recul de deux (2) ans et plus au niveau de toutes les matières scolaires. Cependant, il existe plusieurs moyens pour

reconnaître la dyslexie.

Les moyens pour reconnaître la dyslexie

Après avoir donné quelques définitions de la dyslexie, nous examinerons la façon de dépister les dyslexiques.

Selon Chassagny, nous reconnaissons la dyslexie à trois niveaux:

- au niveau de la lecture
- au niveau de la dictée
- au niveau de l'écriture.

a) Au niveau de la lecture

- par l'articulation
- les mots mal lus
- les mots oubliés
- la ponctuation ...

Les symptômes caractéristiques sont:

- une articulation pénible
- des inversions de lettres, des lettres sautées ou ajoutées
- des hésitations, des retours en arrière ...

b) Au niveau de la <u>dictée</u>

- groupe de lettres à un seul son (au, eu, en ...)
- groupe de lettres à deux sons (ion, oin, ian ...)
- sons complexes (fia, clo, psi, iel ...)

Les symptômes caractéristiques sont:

- des inversions
- des déformations
- une simplification des sons
- une pseudo-équivalence.

c) Au niveau de <u>l'écriture</u>

- exactitude de la copie
- qualité du graphisme
- qualité de l'orthographe

Les symptômes caractéristiques sont:

- des fautes de copie
- des mots sautés et déformés
- une dysgraphie: des lettres dessinées à l'envers ...

Mais le point malade qui est le blocage de l'apprentissage de la lecture peut gangrèner l'ensemble des efforts d'acquisition,

cette généralisation empêche progressivement tout apprentissage au niveau de la connaissance. Ainsi, selon Mme Borel-Maisonny, la dysgraphie serait le résultat ou la conséquence de la dyslexie. Et pour elle, tout enfant qui, en trois ou quatre ans, n'a pas réussi à apprendre correctement à lire est par définition un dyslexique.

Après ces explications, nous trouvons pratique la définition suivante: "C'est une difficulté spécifique et durable d'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez des enfants normalement intelligents et indemnes de troubles sensoriels".

2) Notion de la dysorthographie

Les difficultés d'orthographe constituent l'autre aspect complémentaire et inséparable du trouble lexique. Si une dysorthographie isolée peut, bien rarement, ne pas être d'origine dyslexique, il est en effet constant que l'inaptitude à décoder la chaîne écrite se prolonge en une inaptitude semblable à coder avec automatisme la chaîne parlée.

Mais la dysorthographie, en persistant, change d'aspect et l'on constate alors des difficultés multiples:

- Impossibilité de différencier les homophones (c'est, ces, ses; haut, eau, au) ...

- Inaptitude manifestée par des fautes de syntaxe, des erreurs sémantiques.

- Incapacité à saisir la structure de la phrase ce qui entraîne de grossières erreurs de découpage.

- Des fautes moins spécifiques de grammaire (règles) et d'usage.

- Enfin, l'écriture reste maladroite, hésitante, irrégulière, les lettres sont malformées, plus ou moins fusionnées, voire inventées.

Tout en analysant les facteurs de motricité ou de représentation spatiale dans l'écriture, il y a lieu de ne pas oublier que l'écriture est un langage. L'écriture n'est pas un simple graphisme figuratif, mais elle est une activité élaborée qui a un sens symbolique. Sa signification est acquise avec l'apprentissage de la lecture.

Toutes les perturbations de cet apprentissage influeront d'une certaine manière sur l'écriture. La lenteur est un premier signe d'alerte. On sait qu'elle peut être due à l'inhibition, à des difficultés motrices, à une attitude perfectionniste et à un retard de langage mais peut être aussi liée aux conséquences d'une mauvaise lecture.

Toutefois, nous avons limité ce travail à l'étude de l'orthographe et non au graphisme. Vu l'importance des premiers apprentissages au niveau de la lecture et de l'orthographe, nous trouvons utile d'analyser, au niveau de la clientèle des cours d'Appoint, les difficultés présentées par ces mêmes élèves durant leur cours élémentaire tant au premier qu'au second cycle.

Comme nous le mentionnons auparavant, les difficultés des élèves en français durant leur cours élémentaire ont, sans aucun doute, retardé leur apprentissage en lecture et en orthographe. Ou, si le sujet ne sait pas lire, cela l'oblige à écrire lentement comme s'il copiait de petits dessins.

Lors de l'écriture sous la dictée d'un maître, on retrouve certaines difficultés citées plus haut; de plus, les mauvaises associations entre les signes visuels et les phonèmes entraînent différentes erreurs dans l'écriture comme dans l'orthographe:

- confusions phonétiques: d-g, t-k, ch-s ...
- troubles de l'ordination: ni pour in, trian pour train ...

Or l'orthographe peut être défectueuse pour d'autres raisons encore, raisons qui relèvent de la compréhension et de l'analyse du langage: une mauvaise discrimination des éléments de la phrase avec

fautes de découpage, une confusion des parties du texte (ainsi "ce monsieur" est écrit "cemonsieur"), c'est-à-dire confusion entre des mots qui se prononcent presque de la même manière mais qui s'écrivent différemment selon leur sens et leur fonction dans la phrase ("mais" est écrit "mes").

Lorsque l'étudiant prend conscience de ses difficultés orthographiques, son incertitude devant chaque mot provoque de multiples hésitations et arrêts: l'ensemble peut aboutir à un trouble massif du déroulement de la progression grapho-motrice: des lettres isolées les unes des autres ou reliées secondairement. Si l'étudiant s'aperçoit de ses erreurs, il rature et l'ensemble de la page manque de clarté. Cette difficulté, dite "bafouillage graphique", ne régresse que lentement sous l'effet de traitements.

Lorsque la dyslexie est la cause principale de ce bafouillage graphique, il y a lieu de confier cet étudiant à un spécialiste de la lecture ..... L'orthopédagogue à la Commission Scolaire Régionale Meilleur fut chargée de cette tâche.

CHAPITRE DEUXIEME

DESCRIPTION DU PROJET

Avant de procéder à l'expérimentation proprement dite, il a fallu étudier les instruments servant au dépistage des élèves ayant des troubles d'apprentissage pour déterminer l'échantillon des élèves, découvrir les conditions ambiantes à établir pour une rééducation lexique et orthographique, procéder à des rencontres d'information et de sensibilisation et adopter une pédagogie appropriée.

Dans ce chapître, nous vous décrivons les instruments employés par le Service de Psychologie pour procéder au dépistage des élèves nécessitant une rééducation, puis nous analysons l'échantillon des étudiants inscrits au niveau du groupe contrôle et ceux du groupe témoin ainsi que, les moyens mis à la disposition de l'orthopédagogue pour réaliser une rééducation valable.

A) LES INSTRUMENTS UTILISES POUR LE DEPISTAGE DES ELEVES AYANT DES TROUBLES SPECIFIQUES D'APPRENTISSAGE

Le Service de Psychologie a utilisé les mêmes instruments ou tests que dans leurs recherches précédentes sur l'Analyse des Troubles Spécifiques d'Apprentissage au niveau des élèves des cours d'Appoint. Le tableau I nous donne un aperçu des instruments utilisés.

TABLEAU I

Instruments utilisés pour le dépistage

des élèves nécessitant une rééducation

Instruments utilisés	Domaines évalués
Dossier personnel	Fiche socio-familiale Etude de la motivation scolaire Etude du comportement ...
Dossier cumulatif	Etude des résultats scolaires, des appréciations des professeurs ...
Test "Alouette" de P. Lefavrais	La lecture
IPAT (Echelle 2, forme A) Otis-Ottawa (int. A)	Intelligence, facteur "G" Scolaptitude des élèves.
Test "R.U.P." de J. Simon	L'orthographe

1) Au niveau de l'intelligence

Pour évaluer les capacités intellectuelles des sujets, nous avons utilisé un test verbal comme l'Otis-Ottawa, où le langage joue un rôle prépondérant (questions de culture générale, de vocabulaire...) et un test de performance comme l'IPAT qui ne fait pas intervenir le langage.

Chez les étudiants présentant des troubles spécifiques d'apprentissage, les tests verbaux, qui font appel à des connaissances scolaires, donnent souvent des résultats trop faibles par rapport aux capacités intellectuelles réelles de ces étudiants.

Ainsi les tests de performance nous donnent un reflet plus fidèle de leur capacité intellectuelle. C'est pour ces raisons que nous avons normalisé le test IPAT au niveau des élèves de la Régionale Meilleur.

Pour faire partie du groupe contrôle ou du groupe témoin, les étudiants doivent fournir à l'un des deux tests un rendement intellectuel moyen ou supérieur. A la page 57 , un tableau illustre les résultats obtenus aux tests d'intelligence.

2) Au plan de la lecture

Pour mesurer l'aptitude des étudiants à la lecture, nous

avons employé le test "Alouette" de P. Lefavrais en assignant un certain degré à celui qui lui est soumis. Les élèves, tant du groupe témoin que du groupe contrôle, ont subi à deux reprises cette épreuve lexique. L'une au début de septembre, l'autre à la fin d'avril.

Cette épreuve consiste en la lecture à haute voix d'un texte immuable dont nous apprécions la valeur selon deux paramètres: le nombre de mots lus en un certain temps (maximum 3 minutes) et le nombre d'erreurs ou d'omissions commises.

Le nombre de mots lus est réduit en tenant compte des erreurs ou omissions et le résultat ainsi corrigé est donné par un tableau d'équivalence auquel il suffit de se reporter pour connaître le niveau réel de lecture du sujet.

Par exemple, un enfant âgé de 10 ans, normolexique, lit 265 mots en trois minutes sans commettre de fautes. Ainsi en regardant au tableau d'équivalence, nous obtenons le niveau réel de lecture du sujet. Nous pouvons convertir ce niveau réel de lecture en âge lexique puis en retard lexique sous forme de pourcentage. Ainsi P. Debray et ses collaborateurs ont donné une cotation exprimée en pourcentage du retard lexique par rapport aux enfants normolexiques du même âge.

$$\text{Ce rapport s'exprime par: } \frac{\text{Le nombre de mots lus par l'élève testé: } N}{\text{Le nombre de mots lus par le normolexique: } N_o}$$

Le résultat obtenu est une fraction décimale qu'il suffit de multiplier par 100 pour obtenir un pourcentage. Or Debray a formulé à partir de ce dernier rapport une nouvelle donnée, soit le $\text{Log}_N - \text{Log}_{N_o}$.

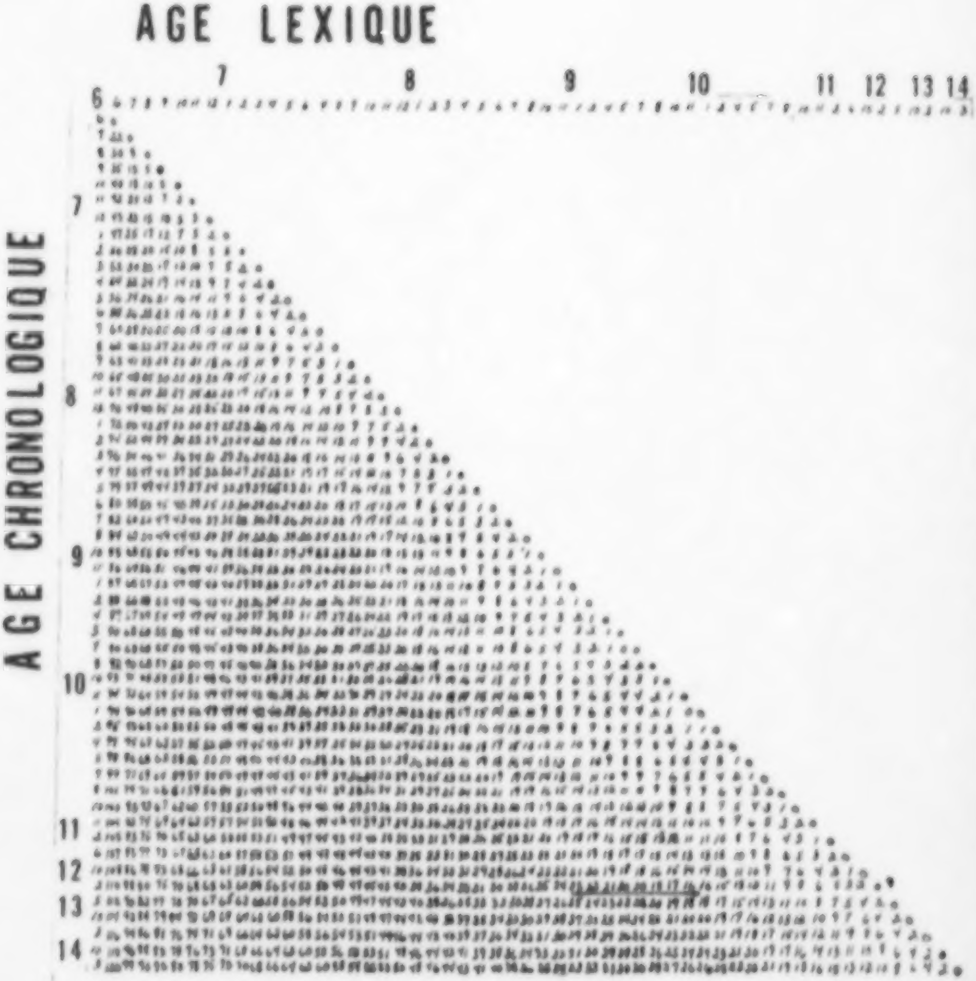
Nous avons utilisé cette nouvelle formule car elle permet, quel que soit l'âge du sujet, une appréciation de l'importance du retard. Ainsi plus le chiffre en % est élevé, plus le trouble d'apprentissage est grand.

Le tableau 2 nous illustre ces équivalences en pourcentage du retard lexique.

Selon le tableau 2, un étudiant âgé de 13 ans et 10 mois qui obtient au test "Alouette" un rendement équivalent à 10 ans et 10 mois comme âge lexique présente un retard lexique de 16%.

A partir des résultats obtenus au test "Alouette", l'etudiant est considéré comme ayant ou non des troubles d'apprentissage en lecture.

TABLEAU 2



Nous considérons comme normale la zone entre 0% et 20% de retard tandis qu'entre 21% et 35% de retard, les troubles d'apprentissage en lecture sont considérés comme mineurs et de 36% à 60% nous les considérons comme moyens. Plus de 60% de retard, nous les déclarons "majeurs".

P. Debray définit cinq (5) catégories d'aptitudes à la lecture:

-La surlexie: elle concerne les élèves dont la lecture, rapide et sans erreur, est d'une qualité nettement supérieure à la moyenne générale.

-La normolexie: elle concerne l'élève dont le rendement au test de lecture exprimé en âge lexique est comparable à son âge chronologique.

-La dyslexie mineure: elle est la plus difficile à reconnaître; après un délai variable, les difficultés en lecture sont spontanément compensées, mais l'enfant n'aime pas lire et son orthographe est mauvaise.

-La dyslexie moyenne: celle-ci gêne considérablement la scolarité; après un apprentissage pénible, une certaine lecture est acquise, mais imparfaite et

sans automatisme, et le trouble de l'orthographe reste souvent très marqué.

-La dyslexie majeure: malgré plusieurs années d'apprentissage, la lecture ne devient jamais courante, conduisant parfois en classe de perfectionnement ou du professionnel court un enfant d'intelligence normale.

3) Au plan de l'orthographe

Il semble exister selon plusieurs auteurs une très forte corrélation entre les difficultés lexiques et les difficultés orthographiques.

Pour analyser l'orthographe, nous faisons appel au test "R.U.P." de J. Simon. Ce test concerne les règles; à vrai dire, les éléments les plus hétéroclites sont rassemblés sous cette rubrique:

- Règles d'usage: elles enregistrent, selon Simon, certaines régularités dans les finales ou initiales des mots, afin de faciliter la "mémorisation" des graphies.

- Règles grammaticales: elles font appel, en principe, à la réflexion et au sens des rapports; elles

commandent surtout les accords. Ces dernières sont censées faire appel à l'intelligence et réclament des étudiants des qualités d'attention, d'analyse et de compréhension.

Le test "R.U.P." consiste à dicter un texte lui-même divisé en quatre parties: A.B.C.D. Tous les élèves du groupe contrôle et ceux du groupe témoin ont passé cette épreuve au début du mois de septembre et à la fin d'avril.

Nous avons corrigé l'examen en tenant compte de deux aspects: les règles et l'usage. C'est-à-dire des points sont accordés pour les règles et l'usage. Le maximum de points que peut obtenir un étudiant est 154; soit 90 points sont accordés pour les règles et 64 points pour l'usage.

Les consignes consistent à dicter au moins trois (3) foir les phrases et à attendre que tous les élèves aient fini pour continuer de dicter, la ponctuation et les retours à la ligne sont indiqués aux élèves. De plus, l'animateur ne fait aucune liaison.

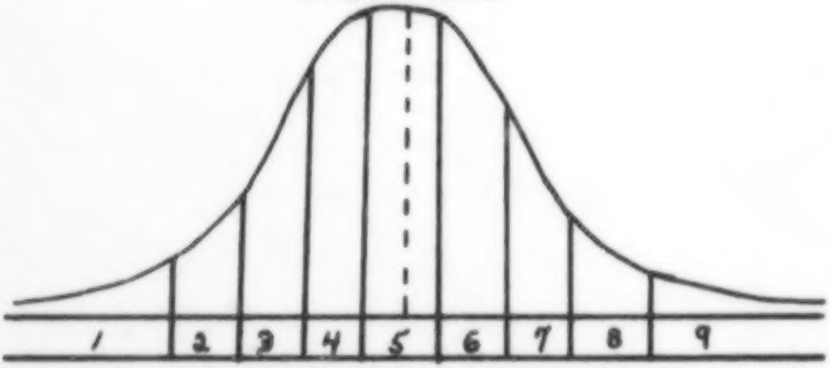
Nous avons normalisé le test "R.U.P." à partir des résultats des élèves de 6e année car nous voulons savoir si les élèves des cours

d'APPOINT peuvent être considérés de même niveau que ceux de 6e année moyenne.

Nous avons calculé nos stanines en nous basant sur la méthode décrite par Ebel (Measuring Educational Achievement) et notre sigma grâce à la méthode de Dayhaw ($\sigma = \frac{1}{N}\sqrt{N \Sigma f x'^2 - (\Sigma f x')^2}$) dans le Manuel de Statistique.

TABLEAU 3

Répartition des résultats
au test R.U.P. selon
une courbe normale



Stanines	Résultats (Scores bruts)
1	58 et moins
2	59 à 70
3	71 à 82
4	83 à 94
5	95 à 106
6	107 à 118
7	119 à 130
8	131 à 142
9	142 et plus

Le tableau 3 nous indique la répartition des résultats bruts des élèves au test R.U.P. selon une courbe normale. Nous avons obtenu au test d'orthographe une moyenne de 100.1 .

Nous considérons comme élève "dysorthographique", celui qui obtient un score inférieur au stanine 4; c'est-à-dire 82 et moins. L'étudiant qui se situe aux stanines 5, 6 est considéré comme normal au plan orthographe tandis que tout résultat au-dessus du stanine 6 est considéré "supérieur" (119 et plus) d'après notre normalisation à la Commission Scolaire Régionale Meilleur.

Nos résultats concordent assez bien avec ceux obtenus à la Commission Scolaire de Sherbrooke (Tableau 4) qui avait divisé les résultats en quatre catégories. Nos stanines 1, 2, 3 correspondent à leur catégorie "faible".

TABLEAU 4

Normalisation du R.U.P. selon les aspects "Règles et Usage" pour les élèves de sixième année à Sherbrooke

Catégories % Théorique	Faible 6.7%	Moyen faible 24.2%	Moyen 38.2%	Moyen bon 24.2%	Bon 6.7%
Points répartis au niveau des catégories	60.... 78.......... 97 ..... 117 .... 136...154				
Centiles	4.... 9.......... 30 ..... 68 .... 92...100				

4) <u>Dossier personnel des étudiants</u>

Le Service de Psychologie a étudié le dossier personnel de chaque étudiant du groupe contrôle et du groupe témoin. Ainsi, à l'aide de la fiche socio-familiale distribuée aux élèves dès leur inscription au secondaire, nous avons effectué un relevé des principaux items nous permettant de mieux connaître le milieu au sein duquel évoluent les étudiants du groupe contrôle et du groupe témoin.

Par le fait même, nous avons pu vérifier si ces élèves présentaient ou non des troubles sensoriels et s'ils avaient déjà consulté les Services de Consultation de la commission scolaire et les raisons de ces consultations.

De plus, par l'intermédiaire des rapports psychologiques, sociaux et pédagogiques, nous avons analysé leur comportement antérieur depuis leur cours élémentaire ainsi que leur motivation scolaire.

5) <u>Dossier cumulatif de l'élève</u>

Grâce au dossier cumulatif de chaque élève, nous avons pu analyser leur rendement en français depuis la première année jusqu'à leur inscription au secondaire. Par cette analyse des résultats scolaires, nous avons su à quel moment les difficultés en lecture et en orthographe ont débuté et les résultats obtenus par la suite.

De plus, les appréciations des professeurs concernant le comportement des élèves, leur motivation ... ont aidé grandement à connaître les raisons de leurs échecs scolaires et les conséquences de difficultés en français à l'élémentaire ...

Par la suite, nous avons dirigé notre rééducation en fonction des acquisitions des étudiants et de leurs difficultés antérieures.

B) L'ECHANTILLON DES ETUDIANTS

La population totale des élèves des cours d'Appoint à la Polyvalente Sacré-Coeur se compose de quatre-vingt quatre (84) garçons. Parmi ces étudiants, nous en avons choisi vingt-quatre (24) pour constituer le groupe contrôle et vingt-quatre (24) autres pour composer le groupe témoin.

Ces quarante-huit (48) élèves furent choisis en fonction de critères bien précis:

a) Au plan intellectuel

Des quatre-vingt quatre (84) étudiants inscrits aux cours d'Appoint, nous en avons éliminés quatorze (14) parce qu'ils ne correspondaient pas au critère intellectuel établi par l'équipe. Le tableau 5 nous donne un aperçu des résultats intellectuels des élèves

inscrits au groupe contrôle et au groupe témoin.

TABLEAU 5

Rendement intellectuel
des étudiants

GROUPE	RENDEMENT INTELLECTUEL			
	MOYEN-LENT	MOYEN	MOYEN-SUP.	SUPERIEUR
Groupe contrôle	4	17	3	0
Groupe témoin	0	22	1	1

D'après ce tableau, nous constatons que trente-neuf (39) élèves sur quarante-huit (48) (81%) se situent au niveau d'une intelligence moyenne. Nous pouvons considérer les étudiants du groupe contrôle approximativement de même niveau intellectuel que ceux du groupe témoin.

Pour répondre au critère intellectuel, l'étudiant devait fournir à l'un des deux tests mentionnés plus haut un rendement intellectuel moyen-lent ou plus. Nous avons choisi un tel rendement pour

éliminer les pseudo-débiles car ces derniers fausseraient les résultats puisque leurs difficultés d'apprentissage pourraient être attribuables à leur faible capacité intellectuelle. Des quatre-vingt quatre (84) élèves inscrits, nous en avons retenu soixante-dix (70) au plan intellectuel.

Par la suite, nous avons analysé leurs difficultés tant au niveau de la lecture qu'au niveau de l'orthographe.

b) Au plan lecture et au plan orthographe

Aux soixante-dix (70) élèves retenus parce qu'ils répondaient au critère intellectuel, nous leur avons administré un test lexique (Alouette) et un test d'orthographe (R.U.P.) dans le but de constituer un groupe contrôle composé de vingt-quatre (24) étudiants et un groupe témoin constitué de vingt-quatre (24) étudiants.

Premièrement, nous avons éliminé tous les sujets qui obtenaient au test "Alouette" un résultat de surlexie et ceux qui obtenaient au test "R.U.P." un résultat ne supposant aucune difficulté d'apprentissage en orthographe.

Par la suite, nous avons retenu ceux qui présentaient en autant que possible des difficultés de même degré en lecture et en orthographe. Ainsi nous retenions en premier un élève qui avait des

difficultes majeures en orthographe et majeures en lecture. Par la suite, les étudiants du groupe contrôle étaient jumelés avec ceux du groupe témoin à partir de leurs résultats aux tests intellectuels, lexiques et orthographiques.

Nous avons dû nous limiter à trois critères à cause de notre population totale plutôt restreinte (84). Le tableau suivant nous présente les résultats des élèves des deux groupes au test lexique "Alouette" et au test d'orthographe "R.U.P." au mois de septembre.

TABLEAU 6

<u>Résultats des élèves au test "Alouette"</u>

Groupe		Tr. d'apprentissage		
	Normaux	Tr. ap. mineurs	Tr. ap. moyens	Tr. ap. majeurs
Groupe contrôle	0	7	9	8
Groupe témoin	3	1	16	4

TABLEAU 6 (suivant)

Résultats des élèves au test "R.U.P."

Groupe		Tr. d'apprentissage		
	Normaux	Tr. ap. mineurs	Tr. ap. moyens	Tr. ap. majeurs
Groupe contrôle	5	1	7	11
Groupe témoin	5	1	7	11

Premièrement, nous retenons soixante-dix (70) élèves qui répondent au critère intellectuel mentionné au début. Parmi ces 70 étudiants, nous en choisissons 48 parce qu'ils présentent soit des difficultés d'apprentissage en lecture et en orthographe soit des difficultés d'apprentissage dans l'une ou l'autre matière.

A partir de cet échantillon, nous avons formé un groupe contrôle composé de 24 élèves et un groupe témoin constitué aussi de 24 élèves.

Selon le tableau 6, nous constatons une différence au plan lexique, entre le groupe contrôle et le groupe témoin. De plus, nous

avons accepté trois (3) élèves du groupe témoin qui présentaient des difficultés normales en lecture mais qui avaient des troubles d'apprentissage mineurs ou moyens en orthographe. Au plan orthographe,nous ne notons aucune différence entre le groupe contrôle et le groupe témoin. Toutefois,nous avons accepté cinq (5) élèves du groupe contrôle et cinq (5) élèves du groupe témoin qui ne présentaient aucune difficulté d'apprentissage en orthographe mais étaient considérés comme éprouvant des difficultés d'apprentissage mineures ou moyennes en lecture.

A partir des résultats des élèves du groupe témoin et du groupe contrôle, nous avons divisé nos groupes en quatre (4) catégories:

troubles normaux
troubles d'apprentissage mineurs
troubles d'apprentissage moyens
troubles d'apprentissage majeurs.

Par la suite,il a fallu découvrir les difficultés spécifiques de chaque élève du groupe contrôle en vue d'établir les conditions ambiantes favorables et d'adopter des méthodes d'apprentissage appropriées.

En ce qui concerne les élèves du groupe témoin, ceux-ci suivaient des cours réguliers sans aucune intervention des méthodes rééducatives employées par l'orthopédagoque au niveau du groupe contrôle.

L'âge moyen du groupe contrôle est de I3 ans et 3 mois comparativement à I3 ans et I mois pour les étudiants du groupe témoin.

C) LES CONDITIONS REEDUCATIVES SPECIFIQUES A LA COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE METILLEUR

A) Les conditions ambiantes

1- Aspect physique

Les conditions ambiantes qu'il suffit de mentionner ici sont les locaux, le mobilier et le matériel didactique. Les locaux affectés à la rééducation en français étaient de dimension Régionale, bien éclairés et situés à proximité des locaux de classes. Le mobilier servant aux élèves était différent de celui des classes ordinaires et présentait toutes les qualités d'espace et de confort.

Le matériel didactique était constitué d'un ensemble de tableaux d'affiche représentant des solutions aux problèmes d'apprentissage du français sur le plan de la lecture et sur le plan de l'orthographe (Ex: confusions, omissions, succession de lettres et de syllabes, inversions, fautes d'élision, valeurs des lettres, graphies, accents, grammaire ...). De plus, le matériel comprenait également des manuels scolaires, des cahiers individuels d'exercices, des dictionnaires, des fiches, des alphabets mobiles et toutes fournitures personnelles nécessaires.

2- <u>Rencontres d'information et de sensibilisation</u>

Des rencontres multiples ont eu lieu avec toutes les personnes impliquées dans la préparation de l'opération de façon à obtenir et à divulguer l'information nécessaire et à sensibiliser ces personnes à l'expérimentation à venir.

Ainsi des rencontres ont eu lieu avec le Coordonnateur de l'Enfance Inadaptée, avec l'Agent de Développement Pédagogique, le psychologue, le directeur et le directeur-adjoint de l'école, les professeurs concernés et les parents de chacun des élèves choisis.

A ces rencontres, il faut ajouter des visites particulières dans des milieux de rééducation. En l'occurence, il s'agit de l'Hôpital Ste-Justine de Montréal et de trois (3) écoles d'une Commission scolaire avoisinante.

3- <u>La pédagogie de l'expérimentation</u>

a) <u>Observation et Enregistrement</u>

Le processus de l'apprentissage repose sur les deux (2) principes suivants: l'observation et l'enregistrement qui constituent une phase courte, et l'automatisme, phase longue, qui comprend la simplification, la répétition et la ré-orientation.

Dans ce processus, la simplification requiert du maître une attitude ouverte destinée à sécuriser l'élève, ce qui, par voie de conséquence, entraîne plus d'efficacité dans l'apprentissage chez l'enfant.

Il est évident que cette phase nécessite la décomposition et la sériation systématique des difficultés d'apprentissage. A partir de l'analyse de ces difficultés, il est possible pour le maître et l'élève de procéder du simple au complexe tant pour les règles que pour l'usage et la phonétique.

Cette étape théorique implique également une étude du temps nécessaire pour résoudre les problèmes spécifiques de chaque élève en fonction de la latéralité, de l'articulation et la possibilité de comparer deux (2) images complexes.

b) Ré-orientation

Dans beaucoup de cas, la dyslexie et la dysorthographie s'expliquent par le facteur "désorientation" aux points de vue spatio-temporel, de l'environnement et de l'affectivité. Le rôle de l'éducateur dans un tel contexte requiert un dialogue ouvert et humain, destiné à faire reprendre confiance à l'enfant pour qu'il retrouve l'intérêt, la motivation et la valorisation personnelle.

c) Choix de la méthode

L'un des problèmes importants de la rééducation des adolescents est celui de la méthode d'adoption et d'apprentissage. Ce n'est un mystère pour personne que les méthodes de rééducation pour adolescents sont encore à l'étude. La tentation du rééducateur est de se référer automatiquement aux méthodes déjà en vigueur chez les enfants d'un âge inférieur.

L'adoption d'une méthode est indispensable, il fallait faire un choix parmi les méthodes connues. Après étude, consultation et quelques expériences, nous avons rejeté les méthodes suivantes:

-La méthode gestuelle:

Cette méthode a semblé inadaptée aux adolescents aux points de vue psychologique et didactique en ce sens qu'elle exige de l'adolescent un retour à son comportement d'enfance, ce qui, évidemment, réduit sa motivation ainsi que l'efficacité du processus didactique.

-La méthode auto-corrective: (Chassagny)

La méthode Chassagny, en plus de présenter une grande complexité pour les dyslexiques et les dysorthographiques, nous a semblé peu adaptée à la situation du Québec.

Choix et description de la méthode

Étant donné l'inexistence d'une méthode structurée, il a fallu imaginer une méthode appropriée à la clientèle du groupe contrôle composé d'élèves éprouvant des difficultés majeures, moyennes ou mineures de dyslexie et/ou de dysorthographie.

Pour illustrer cette méthode, voici comment nous avons procédé pour les cas majeurs, ce qui, à un degré moindre, a été appliquée aux cas moyens et mineurs.

Le processus d'apprentissage

Il va de soi que le processus d'apprentissage adopté allait du phonème à la syllabe, de la syllabe au mot et de celui-ci à la phrase simple, c'est-à-dire sans enchassement.

Donc, après s'être rassuré de la compréhension du phonème linguistique par de nombreuses applications, l'adolescent était invité à donñer la preuve qu'il avait assimilé l'objet de la leçon en cours et qu'il avait su y intégrer les leçons précédentes.

L'enseignement, jusque-là individualisé, devait nécessairement être mis à l'épreuve dans la classe de Secondaire I indiquée pour chaque élève. C'est là que le titulaire et l'orthopédagogue,

comme dans un processus de Team-teaching, se concertaient pour découvrir dans quelle mesure l'adolescent en difficulté était intégré au groupe.

B) La réalisation de l'expérimentation

L'expérimentation, telle que prévue par la Commission Scolaire Régionale Meilleur, s'est étendue de septembre 1974 à mai 1975. Pour témoigner des opérations auxquelles elle a donné lieu, cette partie présente cinq (5) sections portant sur le schéma d'une leçon-type, les séances d'apprentissage individuelles, les séances d'apprentissage en intégration, les rencontres avec les professeurs et les résultats scolaires. Certaines de ces sections sont accompagnées de tableaux tendant à démontrer par des nombres réels comment on a cherché à atteindre la qualité des apprentissages par la quantité des contacts individuels et par des méthodes spécifiques.

1- Le processus général

L'organigramme qui suit décrit sommairement le processus appliqué dans les séances d'apprentissage et d'adaptation. Ce processus comprend l'individualisation où l'orthopédagogue joue son rôle de rééducateur et l'intégration au groupe de classe où le professeur cherche à favoriser l'apprentissage scolaire et valoriser l'élève dans et par

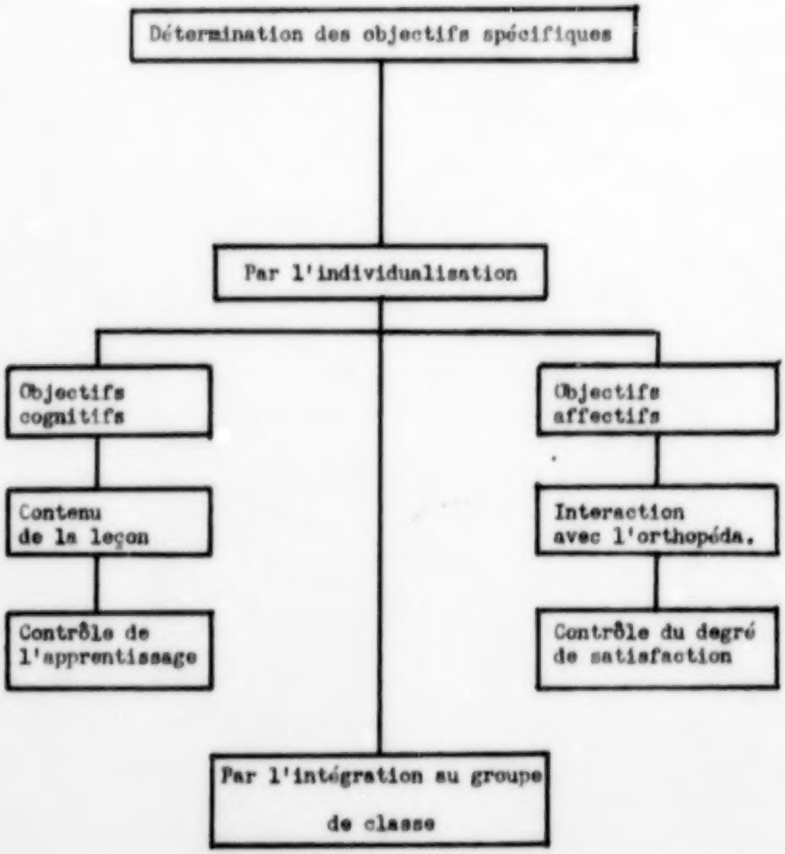
le groupe.

Il va sans dire que ce processus suppose de la part de l'orthopédagogue une bonne préparation de chaque leçon et pour chaque élève.

C'est au niveau de l'individualisation surtout que s'effectue le travail de rééducation par l'orthopédagogue. Celui-ci doit être très attentif à déterminer les objectifs cognitifs et affectifs à atteindre, le contenu de chaque leçon et l'interaction qu'il doit préconiser à l'occasion de chacune. Enfin, il doit assurer un contrôle direct de l'apprentissage qui a fait l'objet de la leçon et chercher à découvrir le degré de satisfaction auxquels lui-même et l'élève sont parvenus.

C'est par la suite à l'occasion de rencontres avec les professeurs concernés que l'orthopédagogue peut en arriver à mieux saisir l'évolution de l'élève dans son apprentissage et son adaptation et également, adopté de nouvelles stratégies, activités, etc ... pouvant rendre l'élève apte à s'adapter au rythme d'apprentissage et d'adaptation de son groupe de classe.

TABLEAU 7


Détermination des objectifs spécifiques
Par l'individualisation
Objectifs cognitifs
Contenu de la leçon
Contrôle de l'apprentissage
Objectifs affectifs
Interaction avec l'orthopéda.
Contrôle du degré de satisfaction
Par l'intégration au groupe de classe

2- Les séances de rééducation

Par apprentissage individualisé, on entend le contact seul à seul du rééducateur et de l'élève en vue d'un travail individualisé et progressif. Parfois, dans certaines séances d'apprentissage, participaient un ou deux autres élèves qui éprouvaient les mêmes difficultés et qui pouvaient se valoriser à l'intérieur d'un petit groupe avant de s'intégrer à leur classe régulière.

Le nombre et la durée des sessions étaient déterminés par les besoins de chaque élève ou groupe d'élèves. Le tableau 8 présente les trois (3) groupes d'élèves en difficulté et, en regard, le nombre de périodes dont chaque groupe a bénéficié, et donne aussi la fréquence des séances de rééducation. Il faut noter que les périodes variaient en durée de 40 à 80 minutes avec des repos et des exercices de détente.

TABLEAU 8

FREQUENCE DES SEANCES DE REEDUCATION

Catégories au plan lexique	Nombre d'élèves	Total des rencontres
Majeurs	8	112 a.
Moyens	9	86
Mineurs	7	59
Total	24	427

a. Chaque séance variait de 40 à 80 minutes.

Constatations

Pendant l'année, les vingt-quatre (24) élèves ont bénéficié de 427 périodes de quarante (40) à quatre-vingt (80) minutes de rééducation.

Il est évident que les élèves atteints de troubles majeurs et moyens d'apprentissage ont bénéficié de plus de séances de rééducation que les élèves atteints de troubles mineurs d'apprentissage.

3- Les séances d'apprentissage en intégration dans les groupes réguliers (Team-teaching)

Tel que déjà signalé antérieurement, l'élève, après les séances de rééducation, réintégrait son groupe régulier de classe. C'est là que d'une façon concertée, le professeur et l'orthopédagogue cherchaient, par des activités et des situations appropriées, à favoriser l'intégration de l'élève dans son groupe. Le tableau suivant donne l'image du nombre de séances en intégration.

TABLEAU 9

Séances en intégration dans les groupes réguliers (Team-teaching)

Septembre à Mai	Classe			
Périodes	A 20	B 30	C 42	
Total: Périodes	20	30	42	112 a.

a. Le chiffre 112 signifie: 112 périodes de 40 minutes chacune.

Constatations

Les séances d'intégration ont commencé en octobre et se sont poursuivies d'une façon croissante jusqu'à la fin d'avril inclusivement.

4- Les rencontres individuelles avec les professeurs réguliers

Aux procédés d'apprentissage individualisé en intégration s'ajoutent les rencontres individuelles avec les professeurs réguliers des trois (3) classes. Ces rencontres avaient lieu à des moments variables selon la disponibilité des professeurs et selon les problèmes présentés par les élèves éprouvant des difficultés.

Ces rencontres avaient pour but de découvrir les moyens pédagogiques, de résoudre les problèmes constatés par l'établissement d'une stratégie et d'une initiative commune. Le tableau 10 présente la fréquence hebdomadaire de ces rencontres.

TABLEAU 10

Rencontre avec les professeurs réguliers en dehors du Team-teaching

Mois	Semaine	Total
Septembre	4a.	16
Octobre	4	16
Novembre	5	20
Décembre	4	16
Janvier	2	8
Février	1	4
Mars	4	16
Avril	4	16
Total	28	112

a. Nombre de rencontres d'une durée de 40 minutes chacune.

Constatations

Au cours de l'année, les rencontres se sont déroulées d'une façon constante au rythme qui avait été prévu, c'est-à-dire pendant quatre (4) périodes de quarante (40) minutes par semaine.

Le nombre total de périodes a été de 112 au cours de l'année consacrée à l'apprentissage.

CHAPITRE TROISIEME

PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Dans ce chapitre, nous vous présentons les résultats des étudiants du groupe contrôle et ceux du groupe témoin aux différents tests administrés par le Service de Psychologie.

Par la suite, nous analyserons ces résultats et mentionneront les conclusions qui en découlent.

A- Au plan lexique

Pour analyser le rendement des étudiants au plan lexique, nous avons administré le test "Alouette" au début du mois de septembre en le comparant à celui administré au mois d'avril. Ainsi nous pouvons connaître le degré d'amélioration des élèves en lecture. Le tableau suivant nous présente les résultats des étudiants du groupe contrôle et ceux du groupe témoin au test "Alouette" administré en septembre et en avril.

Dans ce tableau, nous présentons les résultats obtenus au test "Alouette" selon quatre (4) catégories.

TABLEAU 11

<u>Classification des élèves des groupes témoin et contrôle au test Alouette au début de l'expérimentation et à la fin de celle-ci</u>

Groupe contrôle

DATE	Normaux	Tr. ap. mineurs	Tr. ap. moyens	Tr. ap. majeurs	Total
Septembre 74	0	7	9	8	24
Avril 75	3	6	13	2	24

Groupe témoin

DATE	Normaux	Tr. ap. mineurs	Tr. ap. moyens	Tr. ap. majeurs	Total
Septembre 74	3	1	16	4	24
Avril 75	4	3	16	1	24

Ce tableau nous donne un aperçu global de la situation des élèves au début de l'expérimentation et à la fin de celle-ci. Toutefois, c'est par une analyse individuelle des résultats au test que nous pouvons connaître ceux qui ont amélioré leur rendement.

1) Au niveau du groupe contrôle

Ainsi, des sept (7) élèves inscrits à la catégorie "mineure", trois (3) sont passés à une situation normale et quatre (4) sont demeurés au même niveau.

Des neuf (9) élèves jugés, à la première passation, comme ayant des troubles d'apprentissage moyens, sept (7) élèves sont demeurés à la même catégorie tandis que deux (2) se sont classés à la catégorie des troubles d'apprentissage mineurs. Parmi les huit (8) élèves classés au niveau des troubles d'apprentissage majeurs, deux (2) sont demeurés au même niveau tandis que six (6) élèves ont amélioré suffisamment leur rendement lexique pour passer à la "catégorie des troubles d'apprentissage moyens".

D'après la présentation de ces résultats, nous pensons que la rééducation orthopédagogique a influencé significativement les résultats de plusieurs élèves ayant des troubles d'apprentissage majeurs.

Dans l'ensemble, nous constatons que onze (11) élèves sur

vingt-quatre (24), soit 46%, après une rééducation orthopédagogique, ont diminué suffisamment leur retard lexique pour passer à une catégorie supérieure.

2) Au niveau du groupe témoin

Des trois (3) élèves classés, dès septembre, au niveau des troubles d'apprentissage normaux, les trois (3) sont demeurés lors du deuxième examen au même niveau tandis que celui, inscrit au niveau des troubles mineurs, est passé à la catégorie "normale".

Parmi les seize (16) étudiants inscrits au niveau des troubles d'apprentissage moyens, treize (13) sont demeurés au même niveau tandis que les trois (3) autres ont amélioré suffisamment leur rendement lexique pour accéder à la catégorie des "Troubles d'Apprentissage mineurs en lecture".

Parmi les quatre (4) élèves, inscrits à la catégorie "majeure", un est demeuré à la même catégorie tandis que les trois (3) autres sont passés à la catégorie des troubles d'apprentissage moyens.

En résumé, sept (7) étudiants sur un total de vingt-quatre (24), soit 29%, ont amélioré leur rendement lexique sans la nécessité d'une rééducation lexique individuelle.

Le tableau suivant nous présente le nombre d'étudiants qui ont amélioré leur rendement lexique au niveau de chaque groupe.

TABLEAU 12

Nombre d'étudiants qui ont amélioré leur rendement lexique

Groupe	Nombre qui ont passé à une catégorie supérieure	Nombre total d'étudiants	Nombre en terme de % (qui ont amélioré leur rendement)
Contrôle	11	24	46%
Témoin	7	24	29%

Selon le tableau, 29% des élèves du groupe témoin ont amélioré leur rendement lexique comparativement à 46% chez les élèves du groupe contrôle. Cette différence de 17% peut être attribuable à la rééducation lexique individuelle surtout, si nous tenons compte que le groupe contrôle était plus faible (de 3%) que le groupe témoin au premier examen lexique.

B) Au plan orthographe

Pour connaître le rendement des étudiants au plan orthographique, nous avons administré le test "R.U.P." au mois de septembre et

au mois d'avril. En comparant les résultats, nous avons vérifié s'il y avait amélioration ou non des élèves des deux (2) groupes au plan orthographe. Le tableau suivant nous présente les résultats des élèves des deux (2) groupes au test "R.U.P.".

TABLEAU 13

Classification des élèves des deux groupes
au test R.U.P. administré en septembre
et à la fin d'avril

Groupe contrôle

Date	Normaux	Tr. ap. mineurs	Tr. ap. moyens	Tr. ap. majeurs	Total
Septembre 74	5	1	7	11	24
Avril 75	9	3	9	3	24

Groupe témoin

Date	Normaux	Tr. ap. mineurs	Tr. ap. moyens	Tr. ap. majeurs	Total
Septembre 74	5	1	7	11	24
Avril 75	5	1	12	6	24

Selon le tableau, nous constatons que les groupes contrôle et témoin présentent au test administré en septembre le même nombre de sujets aux mêmes catégories.

1) Au niveau du groupe contrôle

Grâce à une analyse individuelle des résultats, nous vous présentons la classification des étudiants au deuxième examen.

Des cinq (5) étudiants inscrits en difficultés normales en septembre, les cinq (5) étudiants sont demeurés au même niveau au deuxième test.

Celui qui était inscrit à la catégorie des troubles d'apprentissage mineurs est passé à une situation normale.

Parmi les sept (7) étudiants classés au niveau de la catégorie moyenne, trois (3) sont restés au même niveau, l'un est passé à la catégorie des troubles d'apprentissage mineurs tandis que les trois (3) autres sont passés à une situation normale.

Des onze (11) étudiants inscrits au niveau des troubles majeurs, trois (3) sont demeurés stationnaires tandis que deux (2) sont passés à la catégorie des troubles mineurs et six (6) au niveau des troubles d'apprentissage moyens.

Ainsi, treize (13) étudiants sur un total de vingt-quatre (24), soit 54.2%, ont amélioré suffisamment leur rendement au niveau de l'orthographe pour graduer à une ou plusieurs catégories supérieures tandis que onze (11) élèves sur vingt-quatre (24) (45.8%) sont restés à la même catégorie.

2) Au niveau du groupe témoin

Les résultats des étudiants du groupe témoin étaient identiques à ceux du groupe contrôle au premier examen (Test: "R.U.P.") tandis que les résultats au deuxième examen, sont différents.

Parmi les cinq (5) étudiants inscrits au niveau des "Normaux", deux (2) ont persisté au même niveau tandis que trois (3) ont diminué leur rendement d'une façon alarmante puisqu'ils ont passé à la catégorie des troubles d'apprentissage moyens. L'étudiant qui avait obtenu un rendement au niveau des troubles d'apprentissage mineurs est resté au même niveau.

Des sept (7) étudiants inscrits au niveau des troubles d'apprentissage moyens, trois (3) étudiants ont maintenu leurs résultats à la même catégorie tandis que trois (3) sont passés de la catégorie moyenne à la catégorie normale et un (1) a diminué son rendement pour se situer au niveau des troubles majeurs en orthographe.

Parmi les onze (11) élèves de la catégorie des troubles d'apprentissage majeurs, cinq (5) sont restés au même niveau tandis que six (6) élèves sont passés à la catégorie des troubles d'apprentissage moyens.

En résumé, onze (11) étudiants sur vingt-quatre (24) (45.8%) ont maintenu leurs résultats d'une façon stationnaire tandis que neuf (9) étudiants, soit 37.5%, ont amélioré leur rendement suffisamment pour passer à un ou plusieurs échelons supérieurs. Toutefois quatre (4) élèves sur un total de vingt-quatre (24), soit 16.7%, ont obtenu des résultats inférieurs au deuxième test, comparativement au premier examen.

Le tableau suivant nous présente les résultats des deux (2) groupes au même test.

TABLEAU 14

Comparaison du rendement des deux groupes à la deuxième administration du test "R.U.P."

Groupe	% des élèves qui ont amélioré leur rendement	% des élèves qui ont diminué leur rendement	% des élèves qui ont maintenu leur résultats
Contrôle	54.2%	0%	45.8%
Témoin	37.5%	16.7%	45.8%

Selon le tableau précédent, 54.2% des élèves du groupe contrôle ont amélioré leur rendement en orthographe comparativement à 37.5% des élèves du groupe témoin, soit une différence de 16.7%. De plus, selon ce même tableau, aucun élève du groupe contrôle n'a diminué de rendement tandis que 16.7% des élèves du groupe témoin ont accusé une diminution de rendement.

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

En regard de la présentation et l'analyse des résultats figurant au chapitre précédent, nous constatons principalement qu'au plan lexique 46% des élèves du groupe contrôle ont amélioré sensiblement leur rendement alors que ce pourcentage n'est que de 29% pour les élèves du groupe témoin.

De plus, sur le plan orthographique, l'amélioration du rendement au niveau des élèves du groupe contrôle concerne 54% de ceux-ci alors qu'il n'est que de 37% pour le groupe témoin.

Ces résultats sont-ils significatifs?

Nous le croyons indubitablement et au plan lexique et au plan orthographe.

Notre premier objectif d'ailleurs était d'améliorer sensiblement le rendement des élèves sélectionnés au niveau de la lecture et de l'orthographe et nous croyons avoir atteint cet objectif.

Les résultats obtenus pour cette première année d'expérimentation nous semblent des plus encourageants et il y a tout lieu de croire que celle-ci a porté ses fruits.

Le travail spécialisé effectué par l'orthopédagogue en collaboration étroite avec les professeurs réguliers, avec le coordonnateur en enfance inadaptée, avec le psychologue et l'agent de développement pédagogique révèle que la planification, la réalisation, le contrôle et l'évaluation de l'expérimentation ont été menés à bonne fin.

Ce travail a permis la recherche et la création régionale de méthodes d'apprentissage individuelles au niveau des étudiants de 13 à 14 ans qui ont des troubles d'apprentissage plus ou moins graves, l'établissement de nombreux contacts entre l'orthopédagogue et les parents des étudiants et la consultation entre plusieurs responsables de la rééducation.

En conclusion à cette recherche, permettez-nous de formuler certaines recommandations qui pourraient s'avérer profitables aux commissions régionales qui voudraient tenter une telle expérimentation au niveau secondaire:

A) Pour des élèves de 12 et 13 ans, d'intelligence normale, aux prises avec des problèmes mineurs ou moyens de dyslexie et de dysorthographie, la rééducation pour être efficace doit comporter des <u>séances hebdomadaires</u> et cela pendant une durée approximative d'une année scolaire. Cependant, pour les cas graves, nous constatons que

la rééducation devrait s'échelonner sur une période de deux (2) ou trois (3) ans si nous voulons réintégrer ces élèves au cycle régulier en français.

B) La formule du "Team-Teaching" employée par l'orthopédagogue avec les professeurs réguliers de français est une mesure indispensable pour la rééducation des élèves. Celle-ci doit faire partie intégrante du travail spécialisé de l'orthopédagogue. Ce spécialiste devient alors une personne ressource de première importance pour les professeurs réguliers de français soit au niveau de certaines techniques d'apprentissage plus particulières soit au niveau de l'aide individuelle apportée en classe aux élèves concernés. A ce sujet, le processus d'intégration des étudiants dans l'école et dans la classe est hautement favorisé.

C) La sélection des élèves ayant des troubles d'apprentissage en lecture et en orthographe est une phase importante dans la mise en place d'un système de rééducation au secondaire. Toute l'attention nécessaire doit y être apportée et les élèves sélectionnés doivent répondre aux critères suivants:

- Intelligence normale ou supérieure
- Absence de problèmes graves de comportement
- Posséder une certaine motivation scolaire pour participer activement à la rééducation.

Ainsi la rééducation doit être pour ces élèves une forme d'éducation normale, positive et requise dans le plan de leur développement.

D) Nous constatons que plusieurs élèves vus en rééducation au plan lecture et orthographe présentent simultanément des problèmes de dyscalculie et qu'une rééducation dans cette discipline serait essentielle pour ces élèves.

A ce sujet, avec l'assentiment du Ministère de l'Education, la Commission Scolaire Régionale Meilleur pourrait envisager l'engagement d'un orthopédagogue normalisé par la technique du Dénombrement Flottant pour dispenser des mesures rééducatives dans cette matière.

E) Les rencontres individuelles régulières entre l'orthopédagogue d'une part et les professeurs de français et les parents d'autre part doivent faire partie intégrante du travail prévu dans la tâche régulière du spécialiste en orthopédagogie.

Pour les professeurs, ces rencontres permettent de faire le point dans l'apprentissage quotidien de l'élève, et pour les parents, elles favorisent nettement leur coopération et leur support auprès de leurs enfants.

F) Au plan de la recherche, l'orthopédagogue affecté à la rééducation

de la lecture et de l'orthographe au secondaire, doit nécessairement consacrer une partie importante de son temps à l'école dans l'élaboration de techniques particulières d'apprentissage dispensées à de jeunes adolescents de 12 à 14 ans et dans la fabrication d'un matériel didactique approprié aux besoins de ces élèves.

G) L'acceptation de cette forme de rééducation par le personnel enseignant régulier de l'école et les membres de la direction de l'école est un élément essentiel à la réussite de ce programme éducatif. De plus, l'apport du Service de Psychologie est requis au niveau de toutes les phases de la rééducation qu'il s'agisse de la sélection des élèves, de la rééducation elle-même et du follow-up.

H) La ratio 1/12 prévu pour l'application de la technique du Dénombrement Flottant au secondaire pose des problèmes sérieux sur le plan administratif; pour éviter toute situation confuse et pour permettre en outre à une Commission Régionale l'engagement de plus d'un orthopédagogue la demie du ratio régulier doit être effective, soit 1/8.5 au secondaire.